

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

Introduction

Le charme discret de l'évaluation

Michel Vial

Le hasard des rencontres¹, et du rendu des articles, veut que ce numéro 2 de *Questions vives* continue ce repérage commencé dans le numéro 1, sur les rapports entre évaluation et formation. Mais il s'agit ici de revisiter l'idée fort répandue que si l'évaluation change, ce serait parce que la formation change.

Il semble bien que l'organisation de la formation soit en pleine évolution. Même l'Université est atteinte par des évolutions que la génération précédente ne soupçonnait pas et que Jacky Beillerot pointe avec ce « désespoir sans gémissement » qu'on lui connaît — et donc avec humour. Oui, la formation bouge, que ce soit sous l'impulsion de l'entreprise commanditaire ou d'une Europe en construction et Pierre Caspar insiste sur la nécessaire prise en compte d'une globalisation des phénomènes de rapport aux savoirs que les nouvelles technologies bouleversent. La formation comme simple transmission de savoirs d'expert semble avoir vécu ou être en voie de disparition. La formation en alternance se généralise et Loïc Clavier montre qu'alors l'évaluation n'est plus réductible à la trilogie ancienne « diagnostic-contrôle intermédiaire, sommatif », ces trois temps d'une valse macabre. De même, la mesure des effets, le contrôle des acquisitions ne sont plus synonymes d'évaluation : Gilles Leclerc insiste sur l'évaluation comme accompagnement et Jean Rouiller sur l'autoévaluation enfin pensée comme attitude des personnels engagés dans la formation et non plus seulement comme mécanisme d'un sujet –individu, un tout libre illusoire. De même, Danielle Perisset atteste de la nécessité d'associer les acteurs devenus partenaires pour que fonctionne la formation.

Alors, si l'évaluation n'est pas seulement un bilan de ce qui a été fait, ni même simplement une prévision de ce qui doit être fait, il n'est plus possible de séparer l'évaluation de la formation de façon étanche car l'évaluation est un processus en continu avant, pendant et après la formation. Pas seulement un processus dans la formation, mais un processus du changement dont la formation est l'occasion. Mais ce processus passe souvent au second plan et l'ingénierie déploie des écrans de fumée derrière lesquels l'évaluation devient clandestine, parce qu'on pense que l'autre sait évaluer ou bien parce que l'évaluation est

¹ Je tiens particulièrement à remercier Jacky Beillerot et Pierre Caspar d'avoir accepté le travail que leur a occasionné la reprise de leur texte décrypté du colloque de 2001

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

imposée comme s'il n'était qu'une seule façon d'évaluer, naturellement. L'évaluation se *ferait*, alors que le contenu de formation devrait s'apprendre : l'évaluation viendrait remplir la formation ? C'est encore le vieux réflexe d'une pensée, soit de techniciens plus soucieux de la cohérence de la construction des dispositifs que de la pertinence de l'accompagnement des processus de changements chez les sujets en formation, soit de politiques éloignés du vécu de la formation, pour qui former c'est d'abord un investissement dont ils attendent seulement une plus-value. L'évaluation change en même temps que la formation change. L'évaluation n'est pas assujettie à la formation qu'elle viendrait ensuite, dans un second temps, mesurer et valider.

Formation et évaluation sont pensées alors en synergie, en dialogue. La demande d'évaluation change en même temps que les formes de formation changent. Bien malin celui qui dirait lequel à commencé à changer ! Mais on peut aller plus loin. L'évaluation est dans la formation pas seulement comme un contenu dans un contenant, mais dans un alliage.

On peut, alors, penser que l'évaluation est l'occasion de se former et de former l'autre. Mais se former à quoi ? Non pas seulement à l'objet déclaré de la formation (former à enseigner, former à écrire, former aux mathématiques...etc) comme on l'a dit et répété en parlant d'évaluation formative puis d'évaluation formatrice ; mais aussi **former à l'évaluation**. Toute formation qui n'en reste pas à la transmission de savoirs inertes, est une formation à la culture en évaluation. Pour évaluer, on est obligé de former l'autre qu'on évalue, à l'évaluation. Pour former à quelque chose et évaluer cette formation, on forme à des savoirs mais aussi à des contenus relevant de l'évaluation (à un cadre interprétatif, voire à une méthodologie, en tout cas à un système de références dont certains éléments ne servent pas seulement à évaluer mais aussi à penser l'action).

Par exemple, **si** évaluer nécessite de s'entendre sur les critères et les modèles de références (didactiques et anthropologiques) ainsi que sur le langage adopté : cette négociation ou cette coopération n'est pas *à côté* des apprentissages mais fait bel et bien partie des "choses apprises" pendant la formation.

Ensuite, si évaluer nécessite aussi de se former soi-même comme évaluateur, en permanence : la disparité des dispositifs et le contact avec l'autre qui change obligent l'évaluateur à ne pas répéter à l'identique son référentiel d'évaluateur mais à le faire évoluer. Surtout si on agit par projets d'évaluation, en pertinence avec les contextes, dans des situations.

Voilà qui change la conception de l'évaluation. Si l'on passe d'un agir rationnel pensé dans un fonctionnalisme étroit, soumis à des impératifs économiques, à un agir communicationnel, où l'émancipation des agents est la visée, l'évaluation devient une pratique clinique en continue avant pendant après la formation. Et l'identification, la subjectivation, les constructions dynamiques identificatoires, la fameuse « réflexivité » deviennent les objets travaillés par l'évaluation, en situation, discrètement.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

L'évaluation alors accompagne le changement en se posant la question *de son sens*. Alors poser des objectifs, des buts à atteindre, dans des dispositifs organisés ne suffit plus, ni à former ni à évaluer. Ce sont les attitudes, étayées à des cadres anthropologiques, qui deviennent déterminantes. Ces textes le disent, chacun à leur manière, dessinant des voies de recherches en éducation.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

Evaluer sa pratique d'étudiant(e) pour construire ses compétences professionnelles Les propositions de la Haute Ecole pédagogique du Valais (Suisse)

Danièle Périsset Bagnoud²

La mobilisation des compétences professionnelles comme objectif global de formation

La question de l'articulation théorie – pratique a toujours été au cœur des préoccupations de la formation des enseignants³. Les Ecoles normales du Valais⁴, mais aussi ailleurs, pensaient l'avoir résolue avec la création des *écoles modèles* et des *classes d'application*. Y enseignaient les maîtresses et les maîtres reconnus en tant que modèles dont il fallait s'inspirer – mieux : qu'il fallait imiter – afin de remplir sa tâche à la satisfaction des politiques dont le strict contrôle régissait l'organisation de l'enseignement. Avec le temps de la modernité est venu le temps de la mise en question de la validité des modèles idéologiques ; l'espoir suscité par les progrès de la science, y compris celles de l'éducation, laisse s'opérer un mouvement de retrait, voire de défiance vis-à-vis de l'ancien dispositif de formation. A la fin du 20^{ème} siècle, suite à plusieurs décennies de discussions, d'avancées timides et de tensions, l'ensemble du système éducatif suisse propose un modèle coordonné et original de formation professionnelle supérieure⁵. Selon la formule choisie par les cantons suisses, et conformément au modèle le plus répandu dans le monde occidental, la structure de formation des enseignantes et des enseignants est désormais consécutive à une formation général achevée, sanctionnée par un diplôme de Maturité reconnu par la Confédération⁶. Pour les degrés élémentaire et primaire (de 4 à 12 ans), la formation conduisant à l'exercice de la

² Haute école pédagogique du Valais (Suisse) et Université de Neuchâtel, Avec la collaboration de Marlyne ANDREY, Oona GRAVEN, Lisette IMHOF, Isabelle TRUFFER MOREAU, Pierre VIANIN, Haute école pédagogique du Valais² (Suisse)

³ Le masculin utilisé au courant de cet article lorsqu'il s'agit d'enseignantes et d'enseignants, de candidates et de candidats, d'étudiantes et d'étudiants, de praticiennes formatrices et de praticiens formateurs, de professeures et de professeurs à la HEP, est générique, selon l'usage de la langue française.

⁴ Pour l'histoire sociale et politique de cette institution, voir Périsset Bagnoud, 2000.

⁵ A ce propos, voir Criblez et al., 2000 ; Perrenoud, 2000b ; Périsset Bagnoud, 2002a.

⁶ Soit l'équivalent du Baccalauréat français.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

profession enseignante en Suisse est dispensée par des instituts de niveau tertiaire, soit les Hautes écoles pédagogiques (HEP) ou l'Université (mais à Genève uniquement).

Dans ce contexte de création d'une institution qui ne peut s'appuyer sur aucun modèle local préexistant⁷, les responsables du projet curriculaire de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) se sont posés une question fondamentale : comment, dans un contexte social et politique donné⁸, transposer les différentes propositions théoriques⁹ relatives à la problématique complexe et non résolue de l'alternance théorie-pratique en formation initiale ? Car si les concepts convainquent, leur transposition pragmatique reste une vraie question. Le maillage étroit qu'il s'agit de tisser entre les versants en institution et sur le terrain d'une formation professionnelle de haut niveau est une condition essentielle au développement du métier et à sa transformation en une profession dont les acteurs sont experts, autonomes et responsables.

La création de ce tissage serré requiert des dispositifs cohérents et bien coordonnés. La direction de la HEP-VS et l'équipe responsable de la formation sur le terrain ont postulé leur faisabilité, à condition toutefois de prendre au sérieux les contraintes induites par la réalisation du programme et la lourdeur relative du dispositif impliqué. Ils ont accepté d'y investir temps et énergie, le travail étant réalisé au sein d'une équipe auto-gérée de professeurs-formateurs. Les points principaux de ce programme d'intégration théorie-pratique pourraient se résumer ainsi :

La formation dispensée à la HEP-VS est une formation de niveau tertiaire. Elle s'inspire des concepts de la formation d'adultes et de l'apprentissage par la résolution de situations problèmes. Un portfolio spécifique de formation a été créé. Avec la médiation d'un mentor désigné par l'institution, ce document accompagne chaque étudiante et chaque étudiant dans la construction de ses compétences professionnelles¹⁰ et doit être présenté de manière critique en fin de formation. La formation sur le terrain occupe une place privilégiée. En temps, elle occupe près du tiers de la formation, soit presque une année égrenée sur les trois ans. La formation sur le terrain entre surtout par rapport à la construction de compétences professionnelles. Ainsi que le précise Perrenoud (2000a), « *la mobilisation* [des acquis théoriques] *se travaille, mais ne s'enseigne pas* ». Les stages sont entendus en tant que « *terrain d'action possédant de vrais enjeux et offrant aux étudiantes et aux étudiants un statut*

⁷ Jusqu'en 2000, la formation dans les deux Ecoles normales du Valais a obéi à l'ancien modèle traditionnel, de niveau secondaire et intégrant une part relativement congrue de formation professionnelle dans un curriculum consacré essentiellement à la formation générale.

⁸ Voir à ce propos Périsset Bagnoud, 2000.

⁹ Notamment celles de Acheson et Gall, 1993 ; Altet, 1994 ; Barth, 1987 ; Clerc, 1997 ; De Ketele et al., 1993 ; De Landsheere et De Landsheere, 1978 ; Develay, 1994 ; Paquay et al., 1996 ; Perrenoud, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b ; Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif et Lessard, 1999.

¹⁰ Voir le *Guide de l'étudiant* et le *Portfolio de formation* (2002, 2^{ème} éd.).

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

d'acteur » (Perrenoud, 2000a). Ce terrain d'action se décline dans plusieurs contextes scolaires différents et alterne avec les enseignements en institution.

L'émergence de savoir « *de* » la pratique, et non pas « *pour* » la pratique, ni incorporé seulement « *dans* » la pratique (voir Hensler, in press) est favorisée. Les thèmes proposés lors de la formation en institution sont issus de l'identification de champs professionnels¹¹. Ils participent à la construction globale des compétences professionnelles attendues en fin de formation et mobilisables en action.

Afin de favoriser la gestion collective de l'activité professionnelle, de permettre l'élaboration d'une coopération et l'émergence des attitudes réflexives attendues par la supervision entre pairs (soit l'intervision), plusieurs stages sont accomplis en duo étudiantin : deux étudiantes ou étudiants l'effectuent en même temps, dans la même classe et en poursuivant les mêmes objectifs de formation.

Les praticiens formateurs qui reçoivent les étudiantes et les étudiants sont formés à la HEP dans l'esprit de la démarche clinique et de la posture réflexive telle que l'entend notamment Perrenoud (2000a, 2001a, 2001b) en réponse à la complexité des tâches et des situations professionnelles. Leur curriculum de formation s'attache à intégrer des éléments d'accompagnement des adultes, d'observation des situations d'enseignement, de rédaction de protocoles d'observation, de séquences d'apprentissage, de conduite d'entretien d'explicitation selon la démarche proposée par Vermersch (1994), d'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et didactiques, de gestion des conflits, d'intervision.

Chaque stage est organisé de manière fine. Le rôle de chacun, que ce soit en institution ou sur le terrain, est clairement reconnu, défini et articulé. L'évaluation est formalisée par des grilles d'observation adaptées à chaque stage. Elles sont transmises à chaque acteur lors de réunions préparatoires. Chaque stage fait aussi l'objet de rencontres bilans.

Il n'entre pas dans le cadre de cet article d'approfondir tous les points énoncés, nous développerons ci-dessous le dernier, parce qu'il interpelle plus précisément la fonction des évaluations dans le cadre d'une formation professionnelle désireuse de développer des compétences d'expert, c'est-à-dire ici des aptitudes et attitudes faisant appel à une posture réflexive permanente.

¹¹ Voir Périsset Bagnoud, 2002b.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

Se former sur le terrain : des objectifs généraux progressifs pour construire une pratique réfléchie

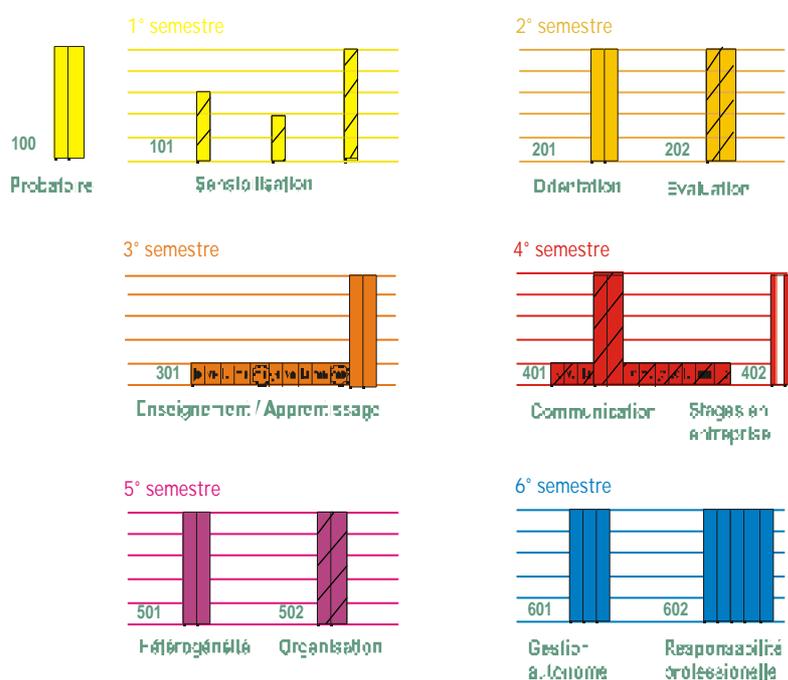


Tableau 1 : Organisation répartition des stages tout au long de la formation

La formation sur le terrain se fonde donc sur l'alternance théorie-pratique¹². Les différents cadres théoriques proposés dans les modules de formation en institution se veulent explicitement des grilles de lecture de la pratique en classe. Des travaux sont exigés en tant que tels, tout comme la pratique vécue dans les classes est utile à la compréhension des concepts développés lors des cours. Pour Perrenoud (1998), la construction d'une attitude réflexive s'élabore à partir d'« *une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets. Ces dispositions et compétences ne s'acquièrent qu'au gré*

¹² Voir à propos de la construction des programmes de formation de la HEP-VS : Andrey, 2001 ; Clerc et Truffer Moreau, 2002 ; Périsset Bagnoud, 2002b ; Périsset Bagnoud et Ritz, 2000 ; Truffer Moreau, 2001a et 2001b ; Vuagniaux, 2001.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

d'un entraînement intensif et délibéré ». C'est ce que la HEP-VS se propose de mettre en œuvre en incluant une part non négligeable de « *pratique réflexive* » au cours des différents modules de formation en institution comme au cours de la procédure d'accompagnement de la formation sur le terrain.

De ce fait, chaque stage possède son propre objectif et répond à une progression cohérente de la formation, et de la construction des compétences professionnelles. La dénomination de chaque stage correspond à son objectif général principal et à d'autres objectifs, notamment ceux liés aux enseignements en institution

Le stage probatoire : identifier quelques aptitudes à la profession enseignante

Le tout premier stage proposé par la HEP-VS est le stage 100, soit le stage « probatoire ». Ce stage, au même titre que l'analyse des titres requis pour entrer en formation, l'analyse des dossiers de candidature et l'entretien d'admission, fait partie de la procédure d'admission à la formation. Au-delà de l'éventuelle évaluation externe, ce stage permet aux candidates et candidats d'évaluer leur motivation à la profession enseignante, de confronter leurs représentations, souvent idéales, connotées par les souvenirs d'enfance, aux premières réalités du quotidien pour lequel ils se forment. Lors de ce stage, parce qu'ils observent ou prennent en charge de petits groupes ou quelques activités circonscrites, les candidates et les candidats sont invités à participer à la réalité de la vie de la classe sans devoir faire la preuve de compétences didactiques construites *a priori*.

Les stages de première année : les premiers pas dans une profession complexe

A l'issue de la première année de formation, les étudiantes et les étudiants choisissent la mention dans laquelle ils se spécialiseront ensuite en choisissant *degré élémentaire* (soit les classes enfantines¹³ et les deux premières années de scolarité obligatoire) ou le *degré moyen* (soit les quatre années subséquentes, préalables à l'école secondaire dite du premier degré¹⁴). La première année est donc une année d'introduction générale à la profession, marquée par les enseignements dits transversaux. Au cours des stages, les étudiantes et les étudiants sont invités à s'intégrer dans des classes de tous les degrés, y compris ceux pour lesquels ils croient ne pas avoir d'intérêt.

Le premier stage (101) est un stage de *sensibilisation*, vécu en duo étudiantin. Au cours de ces deux semaines fractionnées, les étudiantes et les étudiants sont invités à prendre conscience de la complexité du métier. Ils observent très concrètement les rôles et les tâches qui incombent à l'enseignant, collaborent quotidiennement avec leur praticien-formateur, animent quelques séquences d'enseignement, coopèrent étroitement entre pairs. Enfin, ils doivent expliciter dans une visée formative et réflexive, les séquences menées personnellement comme celles qui ont été observées chez le titulaire ou le collègue stagiaire.

¹³ Soit les classes maternelles.

¹⁴ Equivalent, lui, au collègue français.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

Le second stage (stage 201), d'une durée de deux semaines effectuées de manière compacte) est un stage *d'orientation*. Une réflexion structurée est conduite afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de choisir leur degré de spécialisation après avoir observé et comparé différentes situations professionnelles. Le troisième stage (202), accompli lui aussi en duo, porte sur *l'évaluation*. L'objectif général de ce stage (évaluer l'enseignement et l'apprentissage ; planifier et réaliser des situations d'enseignement/apprentissage en fonction de séquences didactiques spécifiques) est soutenu par les modules offrant des outils théoriques sur la planification, l'évaluation, la régulation des situations d'apprentissage et l'apport concret de la pratique réflexive dans le contexte de l'activité professionnelle telle qu'expérimentée. Des outils d'évaluation, une réflexion sur le rôle d'évaluateur et sur les effets à court terme de l'enseignement sont ici développés.

Les stages de deuxième année : un accent mis sur les didactiques

La deuxième année de formation professionnelle à la HEP-VS est l'année privilégiée des didactiques spécifiques au degré élémentaire ou au degré moyen. Ainsi le stage 301, dit « *enseignement/apprentissage* », intervient au 3^{ème} semestre d'études. Planifié sur quatre semaines, elles-mêmes ponctuées par des retours en institution, il permet de planifier et de réaliser des situations d'enseignement/apprentissage en fonction des apports théoriques dans les différentes didactiques disciplinaires. La pratique régulière de situations didactiques spécifiques offre aux étudiantes et aux étudiants autant d'opportunités pour expérimenter et construire des savoir « *de* » la pratique, dans un aller-retour permanent, suivi par les professeurs formateurs de la HEP.

Le stage 401, réalisé en duo au cours du quatrième semestre, porte sur la *communication* entre les différents acteurs et partenaires du monde professionnel. Quatre semaines, où alternent à nouveau pratique sur le terrain et retour en institution, permettent aux étudiantes et aux étudiants de reprendre les objectifs des stages précédents, notamment ceux qui sont liés aux différentes didactiques, et de les mettre en œuvre à la lumière des concepts de la communication analysés en institution.

Le stage 402 est un stage aux objectifs spécifiques originaux : il s'agit, pour les étudiantes et les étudiants, de se rendre, au moment de leur choix, dans une entreprise privée ou relevant du domaine public à l'exception d'entreprises éducatives ou sociale, et d'y effectuer, hors du temps école, deux semaines de travail. Agir et communiquer dans un champ professionnel extra-scolaire puis comparer ce champ avec le champ scolaire en sont les objectifs essentiels. Une expérience professionnelle différente, même brève, permet aux étudiantes et aux étudiants dont le cursus scolaire est linéaire, une fois au moins au cours de leur vie, de sortir des murs de l'école dont ils sont issus et entre lesquels ils envisagent de poursuivre leur carrière professionnelle.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

Les stages de troisième année : la mobilisation en action des compétences professionnelles construites tout au long de la formation

Les stages de troisième et dernière année couronnent la formation professionnelle. Ils permettent aux étudiantes et aux étudiants de confronter les compétences professionnelles qu'ils ont déjà construites à la réalité de la classe, de les ajuster, d'identifier celles qu'il leur faut encore développer. A l'image des enseignements dispensés en institution, les objectifs des stages visent le développement des compétences organisationnelles et transversales nécessaires à l'acteur autonome et responsable qu'ils seront demain.

Le stage 501 met l'accent sur *l'hétérogénéité* et la diversité des élèves et des moyens de gérer cet état de fait, de manière à ce que chacune et chacun y trouve son compte. Pour ce faire, ce stage de deux semaines est placé sous la responsabilité de praticiens formateurs en charge de classes relevant du secteur de l'enseignement spécialisé. L'attention des stagiaires va se porter sur les différentes problématiques d'une classe hétérogène, tels l'échec scolaire, l'intégration d'enfants souffrant de divers handicaps physiques ou mentaux, les difficultés d'apprentissage, etc.

Le stage *organisation* (stage 502), comme son nom l'indique, prépare à l'organisation et à la gestion de la classe. Les étudiantes et les étudiants ont déjà pu observer l'organisation et la gestion réalisées par au moins sept enseignantes et enseignants différents au cours des stages précédents. Chacun devra désormais répondre au différents problèmes posés par l'organisation de l'enseignement selon des variables de l'action didactique que décrit notamment Bru (1992, chapitre 4) :

les *variables de structuration et de mise en œuvre des contenus*, par lesquelles les contenus sont sélectionnés et organisés, les objectifs opérationnalisés et les activités organisées ;

les *variables processuelles*, dont relèvent la dynamique des apprentissages, la répartition des initiatives (notamment entre enseignants et élèves), les registres de communication didactique et les modalités d'évaluation ;

les *variables relatives au cadre et au dispositif*, soit les lieux où se déroulent les séquences enseignement-apprentissage, l'organisation temporelle, les groupements d'élèves, le matériel et les supports utilisés.

Enfin, au sixième et dernier semestre, deux stages, axés sur la *gestion autonome* (601) et la *responsabilité professionnelle* (602), dotés respectivement de trois et de cinq semaines de pratique, vont permettre à chacune et chacun de mettre en œuvre, globalement, l'ensemble des compétences professionnelles construites en cours d'études. Ils devront y démontrer leur capacité à gérer le quotidien, à faire face à l'urgence, à l'imprévu, de manière autonome et responsable.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

L'instrumentation des stages : une visée formative

Une fois la procédure de formation sur le terrain organisée, sa mise en œuvre s'accompagne d'évaluations formatives et sommatives dont la responsabilité est partagée entre les différents acteurs de la formation (étudiantes et étudiants, professeurs formateurs de la HEP, praticiens formateurs).

Cette opérationnalisation s'accompagne de l'explicitation des attentes institutionnelles vis-à-vis des différents partenaires. Ainsi, chaque stage est préparé après discussion avec les différents acteurs intéressés, soit l'équipe responsable de la formation continue à la HEP, les responsables d'enseignements en institution et les praticiens formateurs, puis est documenté avec précision. Certaines indications générales sont données en début de formation. Y sont décrits notamment les rôles respectifs de l'étudiante ou de l'étudiant, du praticien formateur et du superviseur de la HEP qui effectuera une visite formative. Enfin, un canevas de rédaction du rapport de stage est remis aux étudiantes et aux étudiants. Il présente les principes généraux du rapport, les exigences de contenu et demande l'explicitation du développement des représentations liées aux objectifs du stage comme à la classe dans laquelle le stage s'est déroulé. Les objectifs du stage sont mis en perspective avec la réalité rencontrée sur le terrain et les compétences développées comme les compétences qui restent à développer. Sont encore explicités les critères permettant la validation de chaque stage.

Les indications concernant les spécificités de chaque stage sont consignées dans une formule spécifique. Ainsi, pour chaque stage sont précisément énoncés : la fonction (par exemple, pour le stage 201, l'évaluation dans le processus enseigner/apprendre), l'objectif général du stage, les modalités de son organisation concrète (stage en solo ou en duo étudiantin, quand, où, pendant combien de temps, à quel degré, quels acteurs impliqués sur le terrain et à la HEP), les thèmes de formation associés au semestre et/ou à l'objectif du stage (les travaux demandés alors ont été auparavant coordonnés par les professeurs), les objectifs de cette phase de la formation professionnelle, les objectifs liés aux différents thèmes de formation en institution.

Enfin, pour chaque stage, deux outils d'évaluation sont proposés, l'un aux praticiens formateurs, l'autre aux superviseurs de la HEP. Ces outils d'évaluation possèdent deux champs d'items communs : les critères de base (sur lesquels nous revenons plus bas) et les critères spécifiques au stage, ainsi que le contexte dans lequel ces critères ont pu être relevés (observation en classe – O – ou lors de l'entretien – E). Ces critères sont soumis à l'observation des uns et des autres lors de temps distincts et sur une durée plus ou moins importante. Enfin, les forces et défis de l'étudiante ou l'étudiant ainsi que des remarques d'ordre plus général y trouvent place. Les convergences ou divergences relevées indiqueront la constance ou la construction encore incertaine des compétences requises.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

Les compétences de base : de l'évaluation formative des compétences en construction à l'évaluation sommative d'attitudes professionnelles incontournables

Alors que les critères d'évaluation relatifs aux objectifs spécifiques à chaque stage semblent relativement aisés à identifier et à évaluer¹⁵, il n'en est pas de même pour les questions sensibles relevant de l'attitude générale de l'enseignant. Les compétences et critères de base définis par le groupe HEP de pilotage de la formation sur le terrain apporte le cadre professionnel et éthique dans lequel s'inscrit l'activité de chaque enseignante et de chaque enseignant.

Assimilées à des compétences transversales et issues des deux codes de déontologie en vigueur en Suisse romande¹⁶ et en Suisse alémanique¹⁷, les compétences de base et leurs critères observables font l'objet d'une évaluation attentive tout au long de la formation sur le terrain. La non-observation de tout ou partie des critères de base entre dans la procédure de validation du stage. Pour chaque stage, certains critères de base définis par avance deviennent incontournables : toute notation négative équivaut à un échec et à la reprise du stage en vue de régulation.

Il est évident que l'évaluation des critères de base reste sujette à discussion. Comment s'assurer que le stagiaire ne transmet effectivement aucune information concernant l'enfant à l'extérieur, surtout lorsque la situation dépasse l'enseignante ou l'enseignant débutant, et lui pèse ? Est-il pertinent d'évaluer de manière sommative, et de laisser accroire ainsi à une attitude définitivement acquise, de l'ouverture du stagiaire au dialogue avec les différents partenaires de l'école, de son impartialité face à la diversité sociale, religieuse, raciale, etc., des élèves ? Certes, les objections ne manquent pas. La remise en question, constructive et réflexive, telle qu'exigée par l'institution pour ses étudiantes et ses étudiants, est aussi pertinente lorsqu'il s'agit de construire les outils d'évaluation adéquats pour la formation professionnelle dans sa globalité.

¹⁵ Ainsi, pour le stage 202 portant sur les questions d'évaluation, les critères spécifiques sont ainsi libellés : vérifier que l'apprenant anticipe et se représente l'objectif à atteindre ainsi que son mode d'évaluation ; observer les activités accomplies par les apprenants ; favoriser l'auto-évaluation ; vérifier l'écart entre objectifs définis et objectifs atteints ; élaborer un instrument d'évaluation à partir de critères objectifs (planification/réalisation/évaluation) ; utiliser ses observations et évaluations pour réguler son enseignement. L'atteinte des objectifs est évaluée de « ++ » à « -- », selon une qualification dite *SOFT* (S = *Satisfaction*/++ ; O = *Opportunités*/+ ; F = *Faults*/- ; T = *Threats*/-- progression nécessaire sous peine d'invalidation du prochain stage).

¹⁶ *Code de déontologie des enseignants*, Syndicat romand des enseignants (SER).

¹⁷ *LCH-Standesregeln*.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

Tableau 2 : Les compétences de base ; critères d'observation		acquis	non acquis	Remarques:		
Accomplit les tâches prévues avec la-le PF.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Assure une bonne coordination du travail avec le praticien-formateur / la praticienne-formatrice (disponibilité en-dehors des heures de classe).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Communique aux praticiens-formateurs / praticiennes-formatrices les objectifs poursuivis et les méthodes appliquées (transparence).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Est capable de coopérer avec le PF, les autres intervenant-e-s et ses pairs (répartition des tâches).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Est capable de porter un regard critique sur son enseignement et d'apporter les réajustements nécessaires.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Respecte les règles et les directives (ponctualité, sécurité, règles de fonctionnement de l'école, directives).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Est ouvert-e au dialogue sur les sujets de l'enseignement, l'école, la profession avec ...	la-le praticien-ne formateur-trice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	la-le partenaire de tandem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	le superviseur / la superviseuse de la HEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Ne transmet des informations concernant la personnalité, l'environnement ou la situation scolaire et familiale d'un-e élève que si elles contribuent à éclaircir la situation et toujours pour le bénéfice et non au détriment de l'enfant (secret de fonction).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Assure l'intégrité physique et psychique des enfants (éviter des pratiques répressives, humiliantes, le dénigrement de personnes en présence d'autres, les railleries et la ridiculisation par l'emploi d'expressions péjoratives pour qualifier certains traits de caractère ou de milieu etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Traite de la même façon tous les élèves malgré leurs différences (façon de penser, aptitudes, sexe et orientation sexuelle, religion, origine familiale, apparence etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

Les mises en garde et les objections entendues, la formation peut avancer en toute humilité, se sachant perfectible. Proposer des modalités et agir semble être la seule manière de permettre aux compétences professionnelles de se construire dans le concret. Ainsi, un savoir « de » la pratique se construit aussi pour l'institution, selon le processus essais –

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

erreurs et des procédures de régulation immanquablement apportées à un dispositif conceptualisé, puis concrétisé et enfin continuellement amélioré.

La visite du superviseur : une aide à l'explicitation

Loin du rôle traditionnel de l'inspecteur en visite-sanction, la visite du superviseur délégué par la HEP participe à l'effort intelligible de construction de compétences professionnelles de haut niveau. Deux temps scandent cette visite : l'observation d'une séquence d'enseignement/apprentissage durant une heure¹⁸ et l'entretien qui suit la séquence d'observation. Les superviseurs offrent une place importante à l'analyse des pratiques observées afin d'exercer et de soutenir le développement d'une *posture réflexive*, c'est-à-dire, selon Perrenoud (2001b) « des capacités d'apprentissage, d'auto-observation, d'autodiagnostic » et de préparer « à l'autorégulation et au changement, non par l'adaptation forcée aux injonctions venues de l'autorité formelle ou des spécialistes de l'organisation du travail, mais sous l'impulsion des professionnels eux-mêmes. » Les objectifs de formation spécifique au stage, la définition des objectifs personnels de formation pour le stage suivant (consignés dans le document « suivi des stages ») sont également mis en discussion.

Former à une posture réflexive, c'est offrir à chaque acteur un cadre défini, garant du respect personnel dans toute situation de formation, en institution comme sur le terrain. Lors des premiers stages, la visite du superviseur HEP a été vécue comme une visite orientée vers l'évaluation des pratiques enseignantes des praticiens formateurs eux-mêmes. Puis l'expérience a conduit ces derniers à comprendre le rôle médiateur du superviseur et à en tirer indirectement profit pour leur propre développement professionnel. Ainsi, la construction d'une posture réflexive soutenue activement par l'institution s'inscrit dans le développement durable de l'activité professionnelle et la gestion de sa complexité en formation initiale comme en formation continue.

Les rapports de stage et le suivi de l'évaluation des stages

Le sérieux porté à l'évaluation formative de chaque stage n'est cependant aucunement à l'abri d'une dérive juxtaposant chaque séquence. La multiplicité des situations de terrain peut conduire à la répétition stérile mais confortable, si l'on songe à la mise en place de possibles stratégies d'évitement, d'objectifs de formation maintes fois répétés sans être pour autant atteints. Certes, la répétition peut être nécessaire. Mais, dans ce cas, elle doit être accompagnée de mesures de régulations assurant le développement des compétences attendues.

¹⁸ Par exemple, pour le stage 202 « évaluation », il est demandé aux stagiaires de prendre en charge une heure de la gestion de la classe sur le mode coopératif. Une planification commune écrite et informatisée sera remise au superviseur et au praticien formateur.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

Afin de renforcer la cohérence du dispositif d'évaluation, la HEP-VS a mis à la disposition des étudiantes et des étudiants une formule de *Suivi des stages*. Cette formule, composée de peu d'entrées, est unique pour toute la formation sur le terrain. Elle est gérée par l'étudiante ou l'étudiant et partagée avec chaque praticien formateur et superviseur de la HEP. Il est dès lors possible d'entrer dans la logique de formation propre à l'étudiante ou à l'étudiant et renforcer la formation en cours. La facilité de lecture permet une prise de connaissance rapide de l'évolution personnelle du stagiaire tout en encourageant l'explicitation de l'évolution remarquée, dans le cadre éthique dévolu à chaque acteur de la formation.

Sur cette formule de quatre pages sont inscrites les informations essentielles concernant l'organisation de chacun des stages effectués au cours de la formation (quel stage, à quel degré, sous la responsabilité de quel praticien formateur), les objectifs de travail sur des compétences professionnelles proposés par les différents praticiens formateurs et le superviseur de la HEP suite aux observations menées. Y sont aussi consignées les intentions personnelles de l'étudiante ou de l'étudiant. L'autoévaluation permettant de remplir cette rubrique est effectuée à l'issue de chaque stage. Cette formule se conçoit que le cadre plus élaboré du rapport de stage pour lequel des consignes claires sont élaborées.

Le rapport de stage, remis par le stagiaire à l'issue de chaque stage au groupe HEP de pilotage de la formation sur le terrain, soutient de fait le contenu de la formule de *Suivi des stages*. Il se conçoit comme un moyen supplémentaire de renforcer l'exercice de la pratique réflexive. Le rapport de stage est aussi un moyen important de régulation avec le mentor ou avec les professeurs associés audit stage. D'autre part, c'est ici que s'inscrivent les compétences dont l'acquisition peut déjà se mesurer, ou celles qui doivent encore être construites, en lien avec les objectifs institutionnels mais aussi avec les objectifs personnels de l'étudiante ou de l'étudiant. Ce rapport peut également être à l'origine de travaux ou d'apport théoriques particuliers lors des enseignements en institution.

L'évaluation sommative des stages, l'aboutissement d'une évaluation permanente

Ce dispositif de formation mis en place, se pose la question de l'évaluation sommative des stages. Comment ne pas interférer avec la logique formative de construction des compétences ? Eluder l'évaluation sommative jusqu'à la fin du parcours de formation pêcherait sans doute par excès de naïveté. Sanctionner dès la première année de formation reviendrait à avouer que les étudiantes et les étudiants en formation sont déjà des professionnels accomplis. Baliser clairement, en posant certaines limites, semble par contre fonctionner à la satisfaction des acteurs concernés.

Au début et à l'issue de chaque stage, les documents présentés ci-dessus circulent entre les acteurs selon une procédure établie par avance. Ils sont ensuite évalués par le groupe HEP de pilotage. Les dossiers qui répondent aux critères sont validés. Les étudiantes et

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

étudiants peuvent inscrire à leur actif les crédits ECTS prévus par le règlement. Aucune note, cependant, n'est attribuée, le stage est simplement accepté.

Les dossiers incomplets, en particulier lorsque le rapport de l'étudiante ou de l'étudiant fait défaut, entraînent l'invalidation du stage. Chaque grille d'évaluation possède, nous en avons parlé, une rubrique accueillant les *compétences de base et leurs critères*. Une autre rubrique évalue l'adéquation des comportements observés avec les objectifs poursuivis par le stage. Plusieurs de ces critères sont incontournables et ne peuvent être notés négativement. L'analyse des contenus permet ainsi de décider des régulations nécessaires, voire de la reprise complète du stage¹⁹ en cas de manquements graves. La note finale est attribuée à l'issue du stage 601, soit en troisième année. Le fait de différer l'évaluation sommative permet de tenir compte de l'évolution globale de l'étudiante ou de l'étudiant avant d'évaluer sa capacité à mobiliser les compétences professionnelles lors d'une journée d'examen.

Evaluer l'activité sur le terrain pour (se) former à la HEP-VS : bilan intermédiaire

Partant d'une question générale, soit comment transposer les différentes propositions théoriques relatives à la problématique complexe et non résolue de l'alternance théorie-pratique en formation initiale et afin de créer le tissage serré que requiert cette question essentielle, l'équipe de la HEP-VS a donc mis en place un dispositif qu'elle a souhaité complet et cohérent. L'explicitation qui en a résulté a défini le plus clairement possible le processus de formation sur le terrain. Ont été pris en compte la construction progressive des compétences professionnelles, la coordination du curriculum de formation en institution et sur le terrain, les rôles respectifs et complémentaires des différents acteurs impliqués. Les attentes institutionnelles ont été posées et les réalisations demandées dans ce cadre sont toutes évaluées par les professeurs et formateurs de la HEP. Ont encore été offerts aux acteurs et partenaires de terrain différents instruments d'observation, de recueil de donnée et d'évaluation (formative et sommative).

L'importance de l'instrumentation fine de l'évaluation est apparue comme étant une donnée essentielle. Penser la création d'une formation professionnelle et créer parallèlement un dispositif d'évaluation pédagogique qui soit innovant n'est pas donné *a priori*. Les acteurs concernés, les étudiantes et des étudiants, mais aussi les praticiens formateurs et les professeurs de la HEP, ont apporté, par leurs questions, leurs soucis et les réponses qu'ils apportent individuellement, autant d'indicateurs de la pertinence du dispositif proposé et ont largement influencé les régulations qu'il a fallu apporter au premier projet. Cependant, la cohérence d'un dispositif n'offre, en soi, ni une garantie de qualité ni ne permet d'assurer les effets de la formation. D'autres facteurs entrent nécessairement en jeu, notamment ceux relatifs aux logiques d'acteurs et à leur comportement rationnel dans le but d'acquérir la

¹⁹ Pour le règlements de la validation des crédits, se référer à l'Ordonnance sur la formation initiale à la HEP-VS, août 2002.

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

certification envisagée. Ainsi, bien que les étudiantes et des étudiants soient des adultes ayant choisi leur voie de formation, ceux-ci n'en restent pas moins des acteurs autonomes dans leurs choix et stratégies d'action, notamment face au problème de l'évaluation. Dans ce contexte de formation encore inconnu de la tradition estudiantine, l'investissement personnel en termes de métaconnaissances et d'investissement métacognitif a implicitement été soumis à l'évaluation des acteurs en quête de stratégies efficaces.

Le dispositif proposé par la HEP-VS a été construit patiemment, dans une visée professionnalisante d'intégration théorie-pratique. Mais ce dispositif et son instrumentation sont-ils réellement efficaces ? La formation offerte atteint-elle réellement ses objectifs, c'est-à-dire permet-elle la mise en œuvre de compétences professionnelles construites en institution et lors des stages ? Quel aura été, dans ce sens, l'apport de l'évaluation des pratiques du terrain telle que proposée et décrite ici ? Evaluer pour former et permettre de se former reste une hypothèse de travail extrêmement féconde qu'il sera bon d'interroger de manière empirique lorsque plusieurs cohortes d'étudiantes et d'étudiants auront eu l'occasion de mettre en œuvre les compétences construites en formation.

Bibliographie

- Acheson, K.A et Gall, M. D. (1993). *La supervision pédagogique*. Montréal : Editions Logiques.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Andrey, M. (2001). *La formation pratique à la HEP-Valais. Résonances*, 3, pp.8-9.
- Barth, B.-M. (1987). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Bru, M. (1992). *Variations didactiques et conditions d'apprentissage*. Toulouse : Université Le Mirail.
- Clerc, A., et Truffer Moreau, I. (2002). *Les apprentissages fondamentaux. Résonances*, 9, pp. 4-6.
- Clerc, F. (1997). *Former des praticiens-formateurs, dans quels buts, pour quelles interventions ?* Lorraine : IUFM.
- Criblez, L., Hofstetter, R. (Ed.), et Périsset Bagnoud, D. (coll.). (2000). *La formation des enseignant(e)s : Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang, Exploration.
- De Ketele, J.-M. (Eds.). (1993). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, V. et De Landsheere, G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- Hensler, H. (in press). *Les réformes éducatives sont-elles propices à une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation ?* Montréal, Symposium REF, 2001.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.). (1996) *Former des enseignants*

Questions vives

La formation, quelles évolutions ?

- professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck.
- Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T. (2000). Buts, finalités et objectifs de formation. *Résonances*, 3, pp.39-41
- Périsset Bagnoud, D. (2000). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand de 1846 à 1994*. Thèse de doctorat n° 285. Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Périsset Bagnoud, D. (2002a). Le rôle des enseignant-es dans les réformes scolaires dans le contexte suisse. De l'injonction institutionnelle à l'engagement personnel, le mythe du consensus. *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 30.
- Périsset Bagnoud, D. (2002b). *Du débat sur les compétences à son application sur le terrain professionnel : un modèle pragmatique d'organisation du travail scolaire à construire*. Proposition de discussion dans le cadre du séminaire LIFE.
- Perrenoud, Ph. (1998). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?* Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris :ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000a). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, 35, pp.9-22.
- Perrenoud, Ph. (2000b). Les Hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux, L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (Eds.), *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang Exploratio,.
- Perrenoud, Ph. (2001b). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, P. Lhez, D., Millet et B. Séguier (Eds.), *Alternance et complexité en formation – Education – Santé – Travail social*, pp 10-27. Paris : Seli Arslan.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Truffer Moreau, I. (2001a). HEP/PF : un partenariat pour une formation pratique intégrée. *Résonances*, 3, pp. 6-7.
- Truffer Moreau, I. (2001b). Une formation de praticiennes et praticiens-formateurs, pourquoi ? *Résonances*, 3, pp.3-5.
- Vermersch, P. (1994). *L 'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vuagniaux, J. (2001). Et si on parlait du dispositif de formation des praticiens-formateurs ? *Résonances*, 3,pp.14-15.